

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE

2018

Marek Lauermann

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Marek Lauermann

Vymezení konceptu komunitní školy v českém školském systému

Teze disertační práce

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

2018

*Prohlašuji, že jsem disertační práci
vypracoval samostatně s využitím
uvedených pramenů a literatury.*

Marek Lauermann

OSNOVA

Úvodní slovo	5
2. Řešený problém	6
3. Klíčová slova	6
4. Teoretická východiska	6
5. Výzkumné otázky	8
6. Výzkumný postup	8
7. Získané výsledky	9
8. Shrnutí	11
9. Summary	12
10. Bibliografie	13

Úvodní slovo

Ve své dizertační práci se věnuji zkoumání školy jako ekosystému. Konkrétně se zabývám otázkou proměny základních škol a vycházím přitom z předpokladu, že školy mají schopnost se měnit a rozvíjet. Navazuji tím na svoji předešlou činnost v rámci projektů na národní i mezinárodní úrovni, které měly za cíl blíže zkoumat a následně implementovat koncept komunitní školy v zemích střední a východní Evropy. V dané oblasti jsem publikoval jak dílčí výsledky těchto projektů, tak jsem se zabýval i hledáním nástrojů a pro hodnocení toho, nakolik školy naplňují koncept komunitní školy.

Je nepochybné, že podobu proměny škol výrazně ovlivňuje existující kultura škol a v této souvislosti mě zajímalo, jestli vůbec a případně v jakých oblastech vykazuje existující výchovně-vzdělávací koncepce základních škol inovační potenciál ve vztahu k mnohokrát deklarované podobě proměny škol tak, aby na jejich výstupu byli jedinci, kteří budou oporou společnosti, jak z hlediska její konkurenceschopnosti, tak zároveň budou i aktivními občany.

Proměna základních škol byla a stále je svázána se společenským kontextem, který se promítá do chodu škol, a tím do jisté míry ovlivňuje proměnu každé školy. Proměna školy v důsledku změn po roce 1989 zasahuje do různých aspektů školního života, ať už jde o formy hodnocení, formy spolupráce s rodiči, provázání výuky s životem obce až po celoživotní vzdělávání.

V této souvislosti bychom neměli zapomínat, že škola jako uměle vytvořená instituce je určitým předělem mezi idealizovaným světem a skutečným životem. *Takto uměle vytvořený prostor je místem pro soustředěnou výchovnou a vzdělávací práci s idealizovanou skutečností, která staví na tom, že podstata světa a člověka jsou principiálně dobré, a svět skutečného života je vykládán jako místo, ve kterém je zajímavé a vhodné žít* (Kořa, 1996).

Předložená práce tak vychází ze stále intenzivněji pociťované potřeby různých aktérů školního života podílet se v maximální možné míře na vzdělávání v každodenní praxi škol. Tedy nejen v čase výuky, ale v širším časovém pojetí korespondujícím s celodenním programem dítěte a jeho rodiny. To znamená i ve volnočasovém prostoru, kde může docházet ke spolupůsobení školy, rodičů i partnerů školy (školní družina, zájmové kroužky, volnočasové organizace, sportovní oddíly, ...). Jedním z přístupů, který se snaží různé role ve fungování školy vzájemně propojit, je koncept komunitní školy.

2. Řešený problém

Výzkumný problém, který jest východiskem prezentovaného výzkumu v této práci, je koncipován a formulován s ohledem na současný stav vědeckého poznání a ve vztahu k dosavadním výzkumným nálezům publikovaným v odborné (zejména světové) literatuře. Ve vztahu k výzkumu vlivu jednotlivých faktorů na proměnu role školy ve společnosti a v obci (komunitě) je však možné v zahraniční odborné literatuře zaznamenat řadu nekonzistentních zjištění. Navíc v kontextu tuzemské odborné literatury není výzkumu konceptu komunitní školy věnována dostatečná pozornost. Dosud u nás chybí relevantní vědecké poznatky o této problematice. Ambicí tohoto výzkumu je proto obohatit a přispět k poznání fenoménu komunitní dimenze školy, tj. charakterizovat a analyzovat představy základních škol o roli školy v komunitě, včetně identifikace faktorů, které se mohou podílet na jejich genezi. Výzkumný problém, který utváří linii badatelského zájmu v tomto empirickém šetření, je definován následovně: Čím je utvářen koncept komunitní školy a jak reaguje na proměnu paradigmatu současného vzdělávání se zřetelem na proměnu role školy v dnešní společnosti?

3. Klíčová slova

Komunitní škola, místní komunita, spolupráce s rodiči, inkluze, mimoškolní aktivity, socioekonomicky vyloučené lokality, celoživotní učení, strategické dokumenty vzdělávací politiky

4. Teoretická východiska

Výchozím bodem dizertace je pojetí školy jako systému se složitou strukturou. Díky tomu na ní můžeme aplikovat systémový přístup – škola má svou strukturu a své okolí. V tomto okolí existují prvky, které školu aktivují a vyvolávají na ní procesy, a rovněž prvky, které tyto procesy ovlivňují. Zajímají nás i vnitřní aktivace školy na úrovni managementu školy, tady motivace škol k posilování komunitního rámce. Zkoumáno je i to, jak se škola do svého okolí projevuje a jaké to má pro okolí důsledky.

Koncept školy jako centra života komunity můžeme vysledovat už v úsilí reformních pedagogik ve 20. letech minulého století. Pod vlivem tohoto směru vznikla pragmatická pedagogika, jejímž hlavním propagátorem byl americký filozof a pedagog John Dewey.

Klíčové osobnosti pedagogického myšlení tohoto období, mezi nimi, kromě Johna Deweye, zejména Jane Addamsová a urbanista Clarence Perry, nejprve načrtly představu školy, která slouží jako centrum společenského života obyvatel určité čtvrti (oni říkají sousedského

společenského života), je jejich průvodcem sítí sociálních služeb, poskytovaných si vzájemně sousedy, ale zároveň má v centru své pozornosti výchovu dětí. Tváří v tvář důsledkům hospodářské krize a jejím projevům ve velkých městech, hledali sociální reformátoři způsoby, jak zlepšit život nově příchozích obyvatelů měst a přistěhovalců prostřednictvím komunitního vzdělávání a rozvoje (Lauer mann, 2015, s. 15 – 17). John Dewey vidí podporu autonomizace člověka v rozvoji jeho myšlení. Avšak zároveň, stejně jako například Lev Semjonovič Vygotskij, říká, že pokud má člověk myslet sám za sebe, musí být nejprve součástí určitého společenství (komunity). Říká, že myšlení je vlastně internalizací společenských procesů. Pouze otevřené, pluralitní a hledající společenství může provokovat reflektivní myšlení, samostatnost a osobní růst. Zatímco reformující se školy a nabídka dodatečné podpory dětem mohou být nezbytnou podmínkou pro překonání efektů sociálního znevýhodnění, samy o sobě nejsou dostatečnými podmínkami. Tváří v tvář převažujícím sociostrukturálním faktorům jako je společenské postavení, pohlaví a národnost, propojené funkcí rodiny (Desfor ges, Abouchaar, 2003), práce školy je trvale spíše slabým kompenzačním faktorem. Pravděpodobně mohou změnit určité marginální oblasti, ale nemohou doufat ve změnu vzorců, které jsou velmi efektivně utvářeny před jejich branami (Mortimore, Whitty, 2000).

Zajímá nás především, co jsou, na základě systémového přístupu stanovené, klíčové faktory tvořící jádro přeměny běžné školy na komunitní školu. V této souvislosti se zaměříme také na otázku vzájemné interakce mezi klíčovými faktory. Hypotetickou a reálnou roli školy interpretujeme na základě obsahové analýzy odpovědí ředitelů základních škol na vybrané otázky ze strukturovaných rozhovorů v rámci projektu „*Hlavní rysy konceptu komunitní školy ve vzdělávacím systému ČR*“, pomocného šetření v rámci vlastního výzkumu a také analýz z interních výzkumů spojených s realizací mezinárodních projektů spojených s ověřením Standardů kvality komunitní školy. Komunitní roli školy zkoumáme především ve dvou oblastech fungování škol:

- oblast prostředí podporující učení a vyučování představuje vzdělávací stránku proměny školy
- oblast otevřenosti školy vůči okolí v našem případě reprezentuje organizační stránku proměny školy.

Práce se zabývá dvěma důležitými problémy, které jsou aktuálně řešeny zejména na úrovni základního školství, a to zda a jakým způsobem je v českém prostředí chápána komunitní dimenze školy, jak zasahuje do proměny školy, jak s ní lze pracovat a nakolik je považována za žádoucí podobu proměny škol. Druhý problém je spojen s hledáním spolehlivého nástroje,

pomocí kterého by bylo možné v českých základních školách odhalit skrytý inovační potenciál, který by byl základem dalšího rozvoje škol v duchu deklarované proměny běžných základních škol na školy komunitní.

V souvislosti s transformačním úsilím v podmínkách našeho současného vzdělávání, které je rovněž spojeno s procesem proměny role školy a s tím spojeného tématu integrace/inkluze, představuje výzkum konceptu komunitní školy klíčové a závažné téma. Přestože se podle názoru autora této práce jedná o téma vysoce aktuální, není mu v České republice věnována náležitá pozornost (je spíše opomíjené). Explicitní popis a výzkum vztahující se k problematice konceptu komunitní školy, jeho obsahu a možností komunitní dimenze školy není v kontextu tuzemské odborné literatury dostatečně zpracován a dosud realizován. Z provedené literární rešerše české odborné literatury vyplývá, že žádná relevantní výzkumná studie nepřináší pohled na komunitní školu jako na multidimenzionální entitu se složitou strukturou, na které probíhají procesy s určitými projevy a důsledky.

5. Výzkumné otázky

Řešení výzkumných problémů vyžaduje provedení hloubkových analýz, které jsou spojeny se čtyřmi výzkumnými otázkami, na které tato dizertační práce hledá odpověď. Tyto výzkumné otázky zní:

Jak ovlivňuje koncept komunitní školy obsah a způsob předávání kurikula?

Jaká je vazba principů komunitní školy a inkluzivního vzdělávání, resp. posilování rovných příležitostí?

Jaké je základní typové rozdělení komunitních škol v ČR?

Jak by měl vypadat evaluační nástroj napomáhající určit typ, druh a kvalitu komunitní školy?

6. Výzkumný postup

Nejprve jsme provedli důkladné zmapování literatury a výzkumů, zabývajících se tím, co školy dělají a čeho chtějí dosáhnout. Z hlediska dostupných výzkumů jsme zpracovali přehled o tom, které výzkumy se zabývají efektivitou škol, jež jsou typickým příkladem komunitní školy.

Na základě systémového přístupu jsme zkoumali, klíčové faktory tvořící jádro přeměny běžné školy na komunitní školu. Cílem řešení této práce je mimo jiné i vytvoření množiny podstatných veličin, které obsahují prvky struktury objektu (v naše případě školy) a jeho okolí, a které jsou podstatné z hlediska problému, jež na objektu řeší. Pro každý objekt

(školu) je charakteristické, že má určité okolí tvar (geometrii), že v okolí zaujímá určitou polohu (topologii), že má určité vazby s okolím, přes které se realizují interakce, jež objekt (školu) aktivují a ovlivňují. Aktivace objektu na něm vyvolává procesy a ty mění jeho stavy. Objekt se poté do svého okolí určitým způsobem projevuje, což má určité důsledky.

V této souvislosti jsme se zaměřili také na otázku vzájemné interakce mezi klíčovými faktory. Aby tento obraz byl úplný, pokusili jsme se získat empirické důkazy o tom, zda a jak se školám daří dosahovat zamýšlených cílů v klíčových aktivitách. Bylo třeba zkoumat a analyzovat nejhlavnější aktivity, které jsou těmito školami realizovány a navázat je na nejběžnější výstupy, na jejichž dosažení cílí.

Ověřili jsme vhodnost Standardů komunitní školy v prostředí českého školského systému pomocí konceptualizace a operacionalizace klíčových pojmů, které si hlavní aktéři školního života (vedení, učitelé, rodiče a zřizovatelé) s pojmem komunitní školy spojují.

Z hlediska dílčích výzkumných metod pro získání dat a informací byly aplikovány strukturované rozhovory s představiteli škol z výzkumného vzorku, fokusové skupiny s vedením škol, učiteli a představiteli rodičů a místní samosprávy, analýza dokumentace vedené školami a tvorba případových studií škol.

Uskutečnilo se patnáct strukturovaných rozhovorů na školách, proběhlo pět analýz základní školní dokumentace a bylo vytvořeno pět případových studií.

7. Získané výsledky

Z výsledků výzkumu vyplývá, že podle aktérů školního života je vstupování školy do komunity klíčové a každá škola musí najít odpověď na otázku, nakolik má ovlivňovat procesy mimo školu. Výsledky poukázaly také na určité proměnlivé tendence mezi jednotlivými školami, které způsobují, že mezi nimi panuje řada rozdílů, přestože vyznávají podobné hodnoty týkající se výuky. Rozdíly pramení převážně z úrovně decentralizace školy, systému financování, politické podpory konceptu komunitní školy, velikost komunity, charakteristika obyvatelstva. Pouze malý podíl rozdílů je způsoben typem lidí, kteří ve škole pracují, osobními preferencemi nebo jinými interními faktory. Silně převládá vliv vnějších faktorů. Zmapování a porozumění různorodosti okolností, organizačních opatření a také pedagogických procesů je důležitým krokem k efektivnímu rozšíření konceptu Komunitních škol a také k dalšímu teoretickému rozvoji tohoto konceptu jako takového. Zmíněné proměnlivé vnější faktory lze chápat jako určité prediktory, které by mohly ztěžovat proces

transformace tradiční, běžné školy na školu komunitní. Na základě výsledků realizovaného výzkumu jsou v práci rovněž diskutovány návrhy a opatření pro pedagogickou teorii a praxi a podněty pro navazující empirické šetření.

Z hlediska aplikovaných přístupů ke konceptu komunitní školy můžeme na základě zjištění ze škol, které byly předmětem našeho výzkumu, vysledovat několik typů pojetí komunitní školy. Je zde skupina škol, které řeší skrze naplňování konceptu komunitní školy problém se zřizovatelem, zejména na jeho neochotu školu podporovat. Aktivizují veřejnost, zejména rodičovskou k většímu zapojení se do života školy. Další model z tohoto pojetí vychází, nicméně snaží koncept komunitní školy oddělit od běžné funkce a činností školy (např. komunitní škola ano, ale ne pro děti, ale pro dospělé, jako místo jejich setkávání a vzdělávání). Tento přístup je možné vysledovat jak u škol na venkově, tak i v městském prostředí. Procesy na těchto školách probíhají mimo vzdělávací program a škola vlastně tyto procesy ani dostatečně neovlivňuje. Sama však může být těmito procesy velmi ovlivněna.

Dalším typem je multikulturní škola, spíše se ovšem jedná o školy v lokalitách s velkým procentem romského obyvatelstva v nepříznivé sociální situaci. Koncept komunitní školy je pro ně existenční záležitost, protože pokud chtějí vzdělávat děti, musí nejprve (anebo současně) vychovávat a vzdělávat rodiče a širší příbuzenstvo.

V rámci práce byly ujasněny dimenze, které jsou souborem kritérií, podle kterého lze školu posuzovat komplexně, neboť obsahuje charakteristiky, které jsou určující pro posuzování komunitního chování školy. To znamená, že na školu nahlížíme jako na otevřenou soustavu, která má svoji strukturu a okolí, která je aktivována zevnitř i zvnějšku, to na ní vyvolává určité procesy. Svým okolím je tato škola ovlivňována, ale zároveň se do svého okolí také projevuje, což má pro okolí své důsledky. Soubor chování vytváří chování.

Následné srovnání potvrdilo značný průnik indikátorů standardů komunitní školy s dimenzemi Interakce, Kultura, Praxe a Podmínky. Transformace běžné školy na školu komunitní nejprve zasáhne oblast interakce, protože se škola otevře vnější komunitě (rodičům, veřejnosti, ostatním partnerům). Toto otevření je provázeno proměnou podmínek, které musí zaručit funkční interakci mezi stávající a novými aktéry školního života. Zvnějšku tak do školy přicházejí nové podněty týkající se jak stávajících vzdělávacích činností, tak i možnosti využití kapacit školy pro naplňování potřeb okolní komunity. To posléze vyústí v proměnu praxí, ve kterých škola své činnosti realizuje. Rozšiřuje se skladba činností, organizační struktura a následně také kultura školy. To následně dopadá do klimatu školy a jejích základních výchovně vzdělávacích principů.

Díličí výsledky dosažené v této práci byly využity v práci Metodika práce AP: Komunikace s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání, vydané UP v Olomouci v roce 2015 a pak také ve studii Study on Implementing the Community Schools Concept across nine countries, kterou zpracovával tým pod vedením doc. Ireny Smetáčkové z Pedf UK v Praze a jehož členem byl autor této práce.

8. Shrnutí

Česká republika, stejně jako každá země a oblast, má svůj vlastní historický a kulturní kontext, je na určité politické a ekonomické úrovni a má specifický vzdělávací systém. Tato specifika také určují, jak je v jednotlivých školách koncept Komunitní školy realizován. Mezi zkoumanými školami bylo objeveno mnoho společných znaků:

- Spokojenost učitelů komunitních škol je všeobecně vysoká, především co se týče interních systémů. Existuje vztah mezi spokojeností učitelů a jejich profesní motivací a profesním růstem. S přihlédnutím k jiným výzkumům se lze domnívat, že toto povede k lepšímu výkonu práce učitelů.
- Komunitní školy se silně zaměřují na jednotlivé žáky a holisticky vnímají jejich potřeby. To má za následek, že školy nabízejí podporu žákům a jejich rodinám, aby odstranily překážky ve výuce a zlepšily zkušenost studentů s výukou. I když některé rodiny nemají o spolupráci se školou zájem, Komunitní školy stále hledají nové způsoby, jak je oslovit a komunikovat s nimi.
- Škála nabízených aktivit a přístup zaměřený na jednotlivé žáky dokazují, že Komunitní školy bohatě přispívají ke tvorbě sociálního kapitálu žáků, jejich rodin a širší komunity. Kromě toho zajišťují žákům a jejich rodinám základní dovednosti.
- Vazby mezi školami a jinými organizacemi pomáhají žákům budovat spojení mezi školou a vnějším světem nebo komunitou. Komunitní školy rozvíjí aktivní přístup, podporují zaměstnanost a demokratické procesy, které jsou a i nadále budou, důležité pro život žáků.

S využitím systémové metodologie a komplexního přístupu (chápání školy ve všech vnitřních i vnějších souvislostech) se nám školy daleko lépe nahlíží jako na neuzavřenou soustavu. Na základě výsledků výzkumu lze formulovat následující závěry:

1. Práce přispěla k objasnění problematiky fungování konceptu komunitní školy a poskytla souhrn základních charakteristik, na základě kterých lze koncept komunitní školy identifikovat. Těmi jsou:
 - úzké vztahy s rodiči, zahrnutí rodičů do podpory vzdělání dětí a do zástupných rodičovských organizací;
 - respekt ke studentům, různorodosti a individuálně koncipované učební metody; komunikace s místní komunitou, spolupráce na mimoškolních aktivitách a snaha zahrnout komunitu do vzdělávání.
2. V rámci práce byly ujasněny dimenze, které jsou souborem kritérií, podle kterého lze školu posuzovat komplexně, neboť obsahuje charakteristiky, které jsou určující pro posuzování komunitního chování školy.
3. U evaluačního nástroje v podobě Standardů kvality komunitní školy jsme prokázali jeho validitu a reliabilitu. Jeho indikátory mají dostatečný překryv s dimenzemi komunitní školy, jak byly v rámci práce definovány.

Získané poznatky proto lze účinně využít k dalšímu posunu konceptu komunitní školy a jeho rozšíření v rámci českého základního školství, k čemuž přispívá tato práce.

9. Summary

This dissertation discusses many aspects of Community schools. As has been pointed out before, Czech Republic, just like other countries or regions, operates within its own historical and cultural context of political and economic framework, and has its own educational system. This specificity also determines the implementation of the Community school concept in individual schools. However, our research also ascertained many common indicators among schools. We can formulate these conclusions:

- High teacher satisfaction, primarily with internal systems. There is a relationship between teacher satisfaction and their professional development and motivation. Based on our findings and other research, we can conclude that this will lead to better teacher performance.
- Community schools are strongly focused on individual students, and they holistically perceive their needs. This results in schools offering students and their families individual supports in removing educational obstacles thus leading to better student performance. Even though some families are not interested in cooperating

with the school, Community schools are constantly exploring new ways of cooperating with them.

- The variety of activities offered to students, and individual approach to each student's needs suggests that Community schools significantly contribute to the development of social capital of students, their families and broader community. They also equip students and their families with basic skills.
- Networking between schools and other organizations help students build connections between school and the outside world. Community schools develop active involvement, contribute to employment, and nurture democratic processes. These factors are important to students' lives.

We confirmed the validity and reliability of the evaluation instrument – The Quality Indicators of Community Schools. These indicators are compatible with the principles of Community schools as defined by this dissertation.

We hope that we were able to cover the goals of this dissertation, as set out in the beginning. Our goal was to contribute to the understanding of principles of how Community schools operate, and to provide a basic overview of factors that define a Community school.

We attempted to create an instrument that would evaluate a school within its community, would ascertain to what extent a school considers itself a Community school, and to what extent, given our parameters, is a school consistent with the principles of a Community school.

We are hoping that this instrument gave us enough information to provide feedback to each school as to how they can improve their involvement in their community and become a community centre.

We will use the results of this work to promote the concept of Community schools and its wider use within the framework of the Czech educational system.

10. Bibliografie

DESFORGES, C., ABOUCHAAR, A. The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: *A literature review. Research Report 433*. London: DfES, 2003.

DRYFOOS, J. G. Full-service community schools: A strategy – not a program. *New Directions for Youth Development*, 2005, vol. 107, s. 7 – 14.

DYSON, A., TODD, L. Dealing with complexity: Theory of change evaluation and the full service extended schools initiative. *International Journal of Research & Method in Education*. 2010, vol. 33, 2, s. 119 – 134.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010, s. 224. ISBN 978-80-247-3070-7.

JACOBSON, R., BLANK, M. Expanding the learning day: An essential component of community school strategy. *New Directions for Youth Development*. 2011, vol. 131, s. 55 – 67.

JÍLEK, D. Práva dítěte v kontextu. In *Sub-projekt PF 003: Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Česko-britská o.p.s., 2011, s. 432.

KOŤA, J. Poslání školy. *Pedagogika*. 1996, roč. XLVI, č. 4, s. 318 – 328. ISSN 3330-3815.

KUGELMASS, J. W. Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. *European Journal of Psychology of Education*. roč. XXI, č. 3., s. 279 – 292.

LAUERMAN, M. et. al. *Analýza připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol*. Praha: MŠMT, 2008, s. 291.

LAUERMAN, M. Komunitní škola: strategie, nikoli program pro aktivizaci žáků. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2015, roč. 12 (2), s. 15 – 17. ISSN 1214-8679.

LAUERMAN, M., SMETÁČKOVÁ, I., VIKTOROVÁ, I. Standardy komunitních škol: implementace v devíti zemích. *Transdisciplinarita v pedagogických vědách: XXVI. konference České asociace pedagogického výzkumu: sborník abstraktů*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2018. ISBN 978-7454-755-3

MORRIS, H. *The village college. Being a memorandum on provision of educational and social facilities for the countryside, with special reference to Cambridgeshire*. Cambridge: Cambridge University Press, 1925.

MORTIMORE, P., WHITTY, G. Can school improvement overcome the effects of educational disadvantage? In T. Cox (Ed.) *Combating educational disadvantage: Meeting the needs of vulnerable children*, London: Falmer Press, 2000.

NOSSITER, A. A tamer of troubled schools offers a plan for New Orleans. *The New York Times*, 2007, September 24, s. A1.

PARKHURST, H. *Education on the Dalton plan*. 4. vyd. New York: E. P. Dutton & Company, 1926.

PETRÁŠ, P., JARMAROVÁ, J., LAUERMANN, M. *Metodika práce AP: Komunikace s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 78 stran. ISBN 978-80-244-4711-7.

TAAFFE, B. *Daltonský plán: Kořeny, filozofie a zavedení slečnou Baileyvou*. Dalton International Magazine. 2004, s. 11 – 15.